

# 保育者養成におけるアクティブ・ラーニング

和田 明 人・君 島 昌 志・青 木 一 則  
米 山 珠 里・日 野 さくら

**要旨：**近年、新たな学習のアプローチとしてアクティブ・ラーニングが注目され始めている。これからの保育者養成においては、基本的知識・技能の修得を基盤としながらも、実践から生成されてくる知を獲得していきつつ、さらなる理論知・命題知やスキルを求めていくという能動的な学習者への転換フォーマットおよびその教育の基本構造を大学等の保育者養成校が積極的に開拓し、具体的に提示すべきと考えられる。

本稿は、保育士養成教育においてアクティブ・ラーニングを導入し始めている東北福祉大学保育士課程の試行過程を例に挙げた中間報告である。まず、教科目の保育実習指導と2年・3年ゼミをリンクさせ、それにおいて問題解決型アプローチとホールシステム・アプローチをミックスした各種のプログラムを試行してきた結果、“任意”のプロジェクト型PBLが数々創出された。これにより、アクティブ・ラーニングの視点が能動的学習者の育成に向けて有効的可能性があることが示され、さらなる具現化のためには総体的なカリキュラムデザインが必須と結論づけられた。

なお、今後は、カリキュラムデザインにおけるアクティブ・ラーニングの位置づけ、評価、教員の役割、教員の同僚性と協働性、インセンティブ等が主な課題とされた。

**キーワード：**アクティブ・ラーニング、保育者養成、リフレクション

## 1. 問 題 意 識

高度な専門性を有する保育者を養成<sup>1)</sup>することは、保育者養成校のミッションである。そして、保育者養成に携わる我々は、その内実を問い（問われ）続けなくてはならない。ここで、あらためてドナルド・ショーン（D. Schön）の視点をふまえておきたい。

ショーンは、実証科学を基盤として形成された近代の専門家は「技術的合理性」を原理とし、その熟達と習得が専門性の中身を構成してきたとしている。「技術的合理性」の原理によって体系化された医師や弁護士などの専門職と比較すれば、教育や福祉などの職域・職務があいまいで複雑（複合的）な領域の専門職は、マイナーなものとなされる傾向が強かった。それに対して、ショーンは、そうした従来の「技術的合理性」の原理による専門職モデルの限界を指摘した。そして、不確実で予測しがたい問題状況との対話を絶えず行い、経験から蓄積した実践知を用いて探求し続け、反省（reflection）を軸にして専門的力量を形成していく専門職のことを〈反省的実践家〉と名づけたのである。

保育、幼児教育など、「個の尊厳」と子どもの営みという一回性の現実に向き合うとき、一般化された知識や技術のみでは太刀打ちできないことが多い。それがあふれているのが保育の現場

であるが、実際、この分野の優れた専門家は、ショーンのいう〈反省的实践家〉である。つまり、彼らの仕事においては不確実で予期し難い状況に身をおくことが日常的であるが、困難な状況に遭遇したときには常識にとらわれず柔軟な発想からも出来事の意味を問い直すのである。そして、徹底的な現実との向き合いの中から、新たな知を得て、自ら専門性を高め、自らを成長させているのである。

さて、保育者の養成・教育こそ、今まさに反省が迫られているとはいえないか。保育者の待遇面の問題は言われ続けて久しいが、経済・社会が激変し続ける状況下で、少なからず当事者として保育者養成に携わっている我々こそ責任回避することなくこの問題に向き合い、社会全体から専門性と必要性が認知されて、広く世から高く評価される保育専門職の輩出と地位向上に向けて反省的实践を始めることが必要と考える。

これからは、一般的・普遍的な原理・理論・知見等の学習や、熟達者が開発して一般化された技法の習得にとどまることなく（ここではこれを否定しているのではない。むしろ基本的知識・技能の修得は保育者養成の基盤である）、あいまいで不確実かつ複雑な（今、現実の）問題への向き合いから蓄積された実践知を用いて、状況との対話を重ねつつ、既知のフレームをも含めて省察（reflection）を常に行い続けるという学びが求められているのではなかろうか。そして、そこから生成されてくる知を獲得していきつつも、さらなる理論知・命題知やスキルを求めていくという能動的な学習者への転換フォーマットおよびその教育の基本構造を養成校側が積極的に開拓し、提示すべきであろう。

## 2. 目 的

混沌とし、予測や見通しを持ちづらくなった時代状況において、将来への活路を見出すことのできる人材の育成が大学教育に求められている。こうしたなかで、新たな学習のアプローチとして注目され始めているのが、アクティブ・ラーニングである。

アクティブ・ラーニングは、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称で、授業者が一方向的に学生に知識伝達をする講義スタイルではなく、「課題解決/課題探求」「PBL（Problem-Based Learning/Project-Based Learning）」、ディスカッション、プレゼンテーションなど、能動的な学習をとりこんだ授業を総称する用語であり、包括的な概念である。一方向的な講義形式にみられるような受動的学習に対して、学習者に主体性を持たせて思考を促進させようとする能動的学習であり、近年、初年次教育の方法論や、いわゆる《社会人基礎力》に対応した教育プログラムの開発手法としても研究が盛んになり、幅広い学問分野で普及しつつある。

溝上（2007）は、アクティブ・ラーニングを「学生の自らの思考を促す能動的な学習」と（“最広義”と断りながら）定義し<sup>2)</sup>、データベース CiNii（国立情報学研究所）を用いて調査を実施し、アクティブ・ラーニング導入の実践的課題を考察したが、その調査によると、アクティブ・ラー

ニングの導入に関して報告の見られた学問分野は、「医歯薬」においてもっとも件数が多く、次いで「教育学」、「工学」、「一般教養/教養」という結果であった。こうした論文や学会での報告における傾向に加え、国内大学におけるアクティブ・ラーニングの先進事例を調査した山地（2012）によると、「経済学」（経営学を含む）の分野でも先駆的な取り組みが行われており、多岐にわたる学問分野においてアクティブ・ラーニングが適用され始めている。

一方、福祉や保育といった対人援助の人材養成に係る分野でみると、関連科目そのものの教授法やその効果の検討を主たる目的とした研究や実践は数多くみられ、社会福祉専門職養成関連科目の教授法の改善として笠原ら（2008）が講義科目でアクティブ・ラーニングを可能にする基本構造についてまとめているものも一部にはある。しかしながら、アクティブ・ラーニングを講義系科目にも演習系科目にも導入し、カリキュラム改革を実施するなど、その意義や位置づけを包括的に検討したケースは、この分野では現時点ではさほどみられない。

また、先行している他の学問分野や高等教育機関での実践においても、アクティブ・ラーニングは未だ試行段階であり、現時点ではより良い成果を求めて効果を検証するなどの実験的研究が重ねられている段階である。

繰言になるが、これからは実践から生成されてくる知を獲得していきつつも、さらなる理論・命題知やスキルを求めていくという能動的な学習者への転換フォーマットおよびその教育の基本構造を大学等の保育者養成校が積極的に開拓し、具体的に提示すべきと考える。

そこで、本稿において、保育士養成教育においてアクティブ・ラーニングを導入し始めている東北福祉大学保育士課程の試行を例に挙げ、“任意”<sup>3)</sup>のプロジェクト型 PBL の創出を当面の目的として取り組んだ過程を振り返ることで、これからの保育者養成教育の新たな地平を探っていくプロローグとしてみたい。

なお、以下は保育士養成教育の模索に関してあくまで実践報告の域を出ないものであり、試行過程における中間報告でもある。

### 3. 方法 — 東北福祉大学保育士課程の試行

#### 1) 保育ゼミ×保育実習指導

東北福祉大学においては、社会福祉学科に保育士養成課程が創設されて以来、数十年の間、50 名定員で保育士養成を行ってきたが、保育士資格取得希望者の急激な増加により、平成 18 年度より新学科として創設された子ども教育学科においても新たに 100 名定員の同課程を設けた。

これにより、平成 20 年度からは両学科併せて計 150 名定員で 3 年生の保育実習を行うこととなったため、保育実習指導の体制・教育方法について、それまでのあり方を抜本的に見直すこととし、以来数年の間、諸々の試行を重ねてきた。

現在では、保育実習指導（2～3 年：通年科目）と保育士課程の 2 年ゼミ（社会福祉援助技術

演習：通年科目）・3年ゼミ（総合演習：通年科目）はリンクしており、課程全体（約600人）・学年単位（約150人）・ゼミ単位（約25人）・ゼミ内グループ（5～6人）の各集合単位をプログラム毎に組み替えて、グループワークを中心とした各種を実施している。なお、各ゼミにおける教授内容はすべて統一化されており、保育実習指導を常時担当する教員は、すべて同2年・3年ゼミと同一担当者でもある。

なお、数年の試行により、現在のところ辿りついている「保育ゼミ×保育実習指導」の運営の原則は、次のとおりである。

#### ☆「保育ゼミ×保育実習指導」の運営の原則

- ① 単独学習と組織学習（グループワーク）を並行的に行う
- ② 問いの探求、解決すべき課題の焦点化、学習による知識の獲得、対話（ダイアログ）を通じた思考の深化、問題解決型の学習過程を経る学びを行う
- ③ 想定や実例などを通じて、保育実践を現実的かつ具体的で身近に感じられるテーマを設定する
- ④ 学生による自己決定的で能動的な学習を展開する
- ⑤ 教員はファシリテーターの役割を果たす
- ⑥ 学生の自己省察を促し、能動的な学びの過程と結果を把握するためにエバリュエーション（相互評価）を援用する
- ⑦ 学びの成果を全員でシェアし、さらなる省察とフィードバックを期待した評価となるためにプレゼンテーションを行う

#### 2) ホールシステム・アプローチ

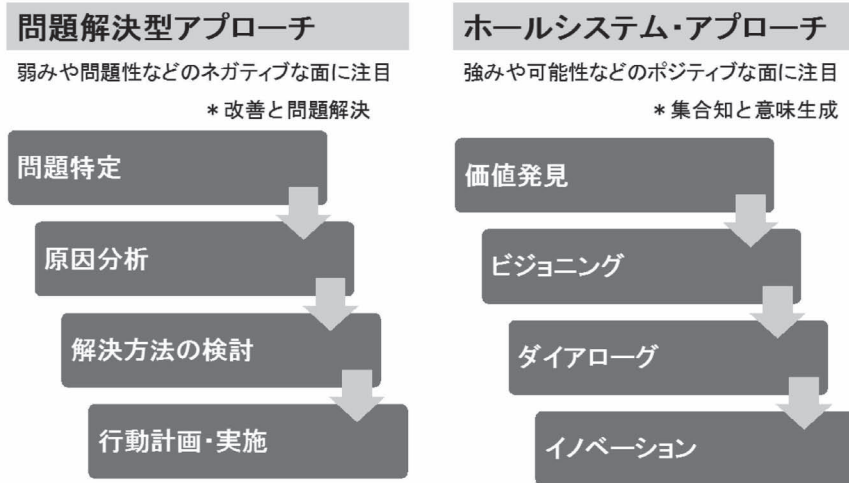
こうした状況で、これまで諸々のプログラムの試行・開発をすすめてきたが、現在辿りついている教育の方法原理は、『問題解決型アプローチ』と『ホールシステム・アプローチ』の二つのミックスである。

『問題解決型（課題解決型）アプローチ』については、ここで紙面を割いて説明するまでもないであろうが、ホールシステム・アプローチについては若干の説明を次に付記しておく。

ホールシステム・アプローチ（Whole System Approach；WSA）は、特定のテーマに関係する利害関係者を一同に集めて行う大規模なダイアログの総称である。新たな学習形態・組織変革の手法であり、相互作用の中で価値や意味を創生していく。時には、事前には予測し得なかったような創造的なアイデア・意思疎通・アクションプラン等を生み出し、学習組織の形態・ニーズによっては、生産性の高い結実や効能を顕現化する。

WSAには、ワールド・カフェ、オープン・スペース・テクノロジー（Open Space Technology；OST）、アプリシエイティブ・インクワイアリー（Appreciative Inquiry；AI）、フューチャー・サー

## TFU「保育ゼミ×保育実習指導」の方法原理 二つのアプローチのミックス



チ（Future Search）等があるが、少人数規模で行うものから、数千名規模の参加者を集めて行うものもある。

また、それぞれ独自の構造・プロセスを有するものの、すべてに通底している諸種的方法的原理がある。中でも特に〈対話〉の手法を構造化していること、〈社会構成主義〉に立脚すること、〈ポジティブ・アプローチ〉を重要視していることは、保育者養成課程の教育においても保育者現任研修においても重要な視座として捉えられたい。

なお、筆者ら<sup>4)</sup>は、ワールド・カフェ（World Café）等のホールシステム・アプローチが「実践知を共有し、集合知を創生しはじめる」特性を有していると指摘し、これまで保育実習指導<sup>5)</sup>や、現任保育者研修<sup>6)</sup>、養成校教員と現任保育者の合同研修<sup>7)</sup>における試行を通して、保育現場・保育者養成校での学びへの有用性を探求し始めている。

### 3) PBL + WSA

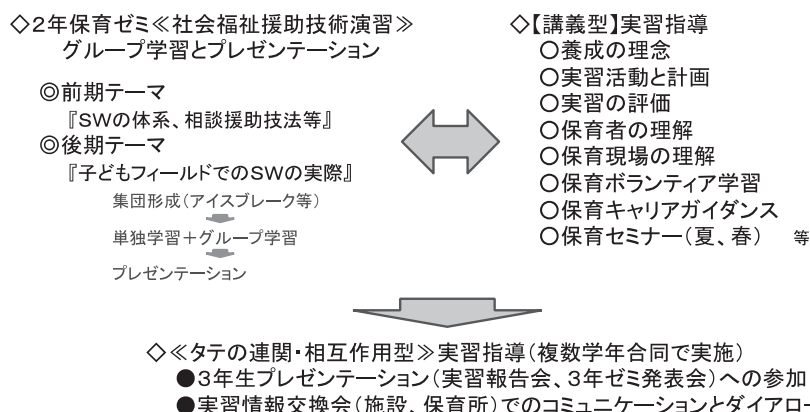
当初は、集合知の創生とともに高いモチベーションの相互醸成を期待して、まずはワールド・カフェを取り入れてみた。その期待は確信的なものとはなかったが、WSAについてはその課題や目的によっては各手法をそれぞれ単独で行うよりも、ミックスして実施したほうがより高い成果を示すこともあるのではないかと考えた。そこで、ワールド・カフェに続いて、同僚性・協同性の成果の結実として任意のプロジェクトによる新たな学びの実践展開、すなわち自発的かつ主体的なPBL（Project-Based Learning）の創出を期待して、OSTを実施することとした<sup>8)</sup>。

まず、2年次では、フィールドワークとチームワーク体験に係る基礎的学びを各ゼミ統一の諸

種のプログラムにてグループ学習やプレゼンテーション等を実施し、あわせて保育実習の事前指導においても、(学年単位や3年生との合同プログラムに加え)各ゼミ単位での各種のプログラム(「実技研究」等)を実施した。

TFU保育士課程「保育ゼミ×保育実習指導」  
PBL+WSAの展開と概要(その1 2年生)

☆2年次～3年次のPBL本格実施に向けての準備段階(“協働”と“フィールド”の体験)



続いて、3年ゼミで問題解決型PBL(Problem-Based Learning)を前期・後期ともに実施し、2年生を交えての合同プレゼンテーションをそれぞれ行ってきた。そして、3年次後期の保育実習指導(事後指導)において、まずは各々の学びをシェアすることに主眼を置いてワールド・カフェを実施し、そこから相互醸成されたモチベーションにより、同僚性と協働性が求められる“任意”のプロジェクト型PBL(Project-Based Learning)における自発的・主体的プロジェクトの創出を目論んでOSTを実施した。

☆問題解決型PBL 保育ゼミ《総合演習》(3年次通年)

- ① 教員が学生に問題(テーマ)および枠組みを設定する。
- ② 学生が自主的に学習して授業の準備をする。
- ③ 各ゼミ(全部で6ゼミ)ごと、それぞれ5グループ(4～5人)に分かれて作業を分担し、授業をすすめていく。
- ④ 前期・後期それぞれ共通の問題(テーマ)を設定し、各ゼミ内での発表および討議等を踏まえて、保育士課程全体(1～4年)で発表会を実施する。

☆《保育実習の事後指導》(3年次後期)

- ① ワールド・カフェで対話を重ね、集合知を創生する。(80分授業×3回)
- ② 学びの成果について対話を重ね、KJ法等で概念化・整理し、ポスターセッションの準備を行う。(80分授業×4回)
- ③ ポスターセッションでプレゼンテーションを行い、対話を重ねながらシェアする。(80分授業×2回)
- ④ OSTにより、PBLプロジェクトを編成し、次段階のアクションプランを策定する。(80分授業×2回)

TFU保育士課程「保育ゼミ×保育実習指導」  
PBL + WSAの展開と概要(その2 3年生)

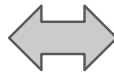
☆3年次-2つのPBL(Problem Based Learning, Project-Based Learning)とWSA

◇3年保育ゼミ《総合演習》  
【問題解決型】PBL

- ◎前期テーマ(問題設定)  
『仮想遊び計画案の策定』
- ◎後期テーマ(問題設定)  
『最も困った出来事とその解決方法』
- 単独学習+グループ学習
- 保育士課程合同(1~4年生)発表会

◇《保育実習の事後指導》  
ホースシステム・アプローチを中心に

- ワールドカフェ
- ポスターセッション
- オープン・スペース・テクノロジー



◇【プロジェクト型】PBLの枠組み設定  
○アクションプランの策定  
○チーム編成

◇【プロジェクト型】PBLの実施  
○プロジェクトの成果発表  
○4年生ゼミ・卒業論文との関連、保育現場との連携

社会福祉援助技術実習、幼稚園教育実習、就職へ

4) World Café → OST → PBL

上記のうち、これまで特に充実を図ってきた3年次後期の保育実習の事後指導の展開を詳述する。

これにおいては、ワールド・カフェとOSTの二つのWSAを中軸に、加えてKJ法による概念整理と、ポスターセッション方式によるフィードバックとさらなる対話の機会をも設け、保育実習終了後の事後指導を以下のように組み立てて、最終的には各々の研究課題を4年ゼミまたは卒論等につなげることを企図した。

ワールド・カフェは、ダイアログ(対話)する相手を変えながら、少人数での対話を積み重



ね、全員でテーマを掘り下げていく“大規模型ダイアログ”である。話しやすい少人数でのダイアログからはじまり、メンバーを替えてアイデアをつなぎ合わせる。実際のカフェでのインフォーマルな会話のように、リラックスした雰囲気の中で、話し合いが行われる。

#### ☆ワールド・カフェの展開

##### ① セッティング

ゲストを迎えるカフェのような空間演出を施し、準備を整え、参加者の属性・ニーズ等をふまえ、テーマを設定する（実はこの段階が最も重要）。

##### ② チェックイン（スタート）

カフェ・ホスト（ファシリテーター）より、ワールド・カフェの概要、ねらい、カフェ・エチケットなどのオリエンテーションを行い、グルーピングをする。

##### ③ ラウンド

カフェ・ホストより、テーマが示され、各ラウンドの対話を開始する（一般的には1～3ラウンド程度）。対話の間は、傾聴姿勢に徹しつつ、模造紙にメモや落書きなどを書き込みながら、自由に書きながら描きながら話しながら表現する。さらに、カフェ・ホストの進行により、適宜テーブルを移動して対話の内容をつなげる。

##### ④ ハーベスト；リフレクション

すべてのラウンド終了後に、各テーブルを静かにまわり（ギャラリーウォーク）、他のテーブルの模造紙を観たり、写真を撮るなどしながら、対話内容を共有しあう。さらに、ポストイットなどに『気づき・学び』や、『感想』を記入し、看板や壁に各々貼り付けていき、参加者同士で眺めあったり、語り合ったりする。

OSTは、明確な問題意識を持つ参加者が集まり、解決したい課題や議論したい課題を自ら提案し、自主的にスケジュールを決めて行うミーティングを創発させる手法である。参加者の当事者意識と自己組織化能力を最大限に引き出すことにより、参加自体が納得化された合意に到達できるように企画者は間接的に支援する<sup>9)</sup>。

#### ☆OSTの展開

##### I ガイダンス

###### ① OST オープニング

###### ② 目的、原則、展開の説明

##### II アジェンダ（議題）の形成

###### ① 取り組んでみたいプロジェクトを構想する

###### ② アジェンダを用紙に記載し、壁に掲示する



### Ⅲ マーケットプレイス

- ① 参加してみたいチームを探す
- ② 参加者に対して、提案者より企画を説明する

### Ⅳ プレ・セッション

- ① ブレーンストーミング (BS)
- ② グラフィック・ファシリテーション (GF)

### Ⅴ ミーティング

- ① ミーティングを適宜開催する
- ② 議事録を作成、提出する

### Ⅵ プレゼンテーション

- ① ミーティングの内容をプレゼンする
- ② プロジェクトを選ぶ (参加も任意)

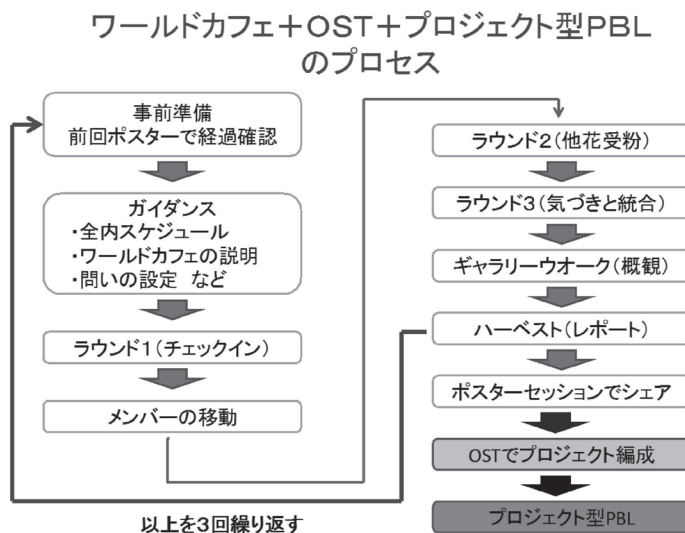
### Ⅶ アクションプラン策定

- ① アクションプランを検討・作成する
- ② チーム編成

### Ⅷ PBL プロジェクト誕生

- ① **OST** クロージング
- ② アクションプランを実行  
→ 以降は (プロジェクト型) **PBL** へ

以上をまとめ、平成 23 年度の 3 年次後期の一連の流れは、次図のとおりである。



## 4. 結 果

一連の試行により、平成23年度末のOST終了時には、保育に関する学びを自発的かつ主体的に希求して活動を実行レベルに移行しようとする“任意”のPBLプロジェクトが数多く創出された。つまり、この結果は、これまでの一連の取り組みが能動的な学習者の育成に大いなる有効性を示唆するものと言える。

若干の離合集散や新規集結を繰り返したが、平成24年度に4年生になってから、現在でも活動が継続・展開している主なものは以下のとおりである。

### A 見学・訪問系プロジェクト

#### 例 【東日本保育ツアープロジェクト】

このプロジェクトは、「自分の理想の保育は？それはどこにある？」という素朴な問題意識を抱くメンバーが、協働して実地に現場を数多く訪問することで、保育の実際を探求・共有することを目的として発足した。

現在まで数十箇所の保育現場をそれぞれ分担してツアー形式で訪問・見学したが、その成果についてPPT等にまとめて、下級生の毎回の実習指導の授業時にプレゼンテーションを行っている。

### B 児童文化財系プロジェクト

#### 例 【保育の引き出しプロジェクト】

このプロジェクトは、「自分の保育の“引き出し”をもっと増やしたい」と願うメンバーが集まり、当初は児童文化財関連の各種アプローチを学び合い共有しあうことを目的として発足した。

現在は自分たちで作った“引き出し”をデジタルコンテンツ化して、WEBでの配信を行っている。

### C 情報系プロジェクト

#### 例 【フリーペーパープロジェクト】

このプロジェクトは、「保育の仕事に就きたいが、保育職の実際は？就活の方法は？」というような悩みを解消できるように有用な保育の就職情報を同僚に提供したいと願うメンバーが集まり、当初は保育情報関連のフリーペーパーを発行しようとして発足した。

現在は、発展してホームページを開設するに至り、教員とのコラボレーションで、東北福祉大学保育士課程専用サイトの運営管理（コンテンツの編集・配信等）をし、自前で諸種の情報発信を行っている。

### D 総合系プロジェクト

#### 例 【被災地支援プロジェクト】

このプロジェクトは、「大学で保育を学んでいることを活かし、どこかで被災地支援を行いたい」という思いを共有するメンバーが集まり、なんらかの被災地支援を行うことを目的として発足した。

現在は、宮城・福島等でのイベントサポーターや、仮設住宅での子ども家庭支援のボランティアを行っている。

さて、本試行に際し、(教育をする我々から) 次のようなねらいを設定して、日々取り組んできた。

#### ◇ Focus

- 1) 問いの自発的設定と探求(能動的学習者)
- 2) 問題の焦点化と解決手法の学び
- 3) 対話(ダイアログ)力の獲得
- 4) 考え抜く力の獲得
- 5) 省察と PDCA 型学習の常態化

そこで、試行を開始して初の4年生(一部)で、「東北福祉大学保育士課程での保育実習指導と保育ゼミを通して、『何ができるようになったか』または『どういう力がついたか』」というテーマでブレインストーミングを行い、発散の結果を収束したところ、次の5つに整理された。

#### ◇ Outcome

- 1) 「協同性」「同僚性」意識の涵養
- 2) 批判的思考力の育成
- 3) コミュニケーション能力のアップ
- 4) プレゼンテーション能力のアップ
- 5) 保育キャリアへのモチベーションアップ

これらはすべて我々の提示する仮設的枠組みにおいて、実際に学びを進めてきた当事者である学生たちからの評価であり、学習者と教育者が相互に実践とリフレクションを連続的に進めてきた結果でもある。無論、まだまだ荒削りであり、さらなるブラッシュアップが必要なことは言うまでもない。

しかしながら、総体的な結果から、成果は確かに相互に実感されているところである。これらは、実践の文脈から導き出された言わば【ポリシーの原型】であり、カリキュラムポリシーおよびデュプロマポリシーを本格的に設定・更新していく上で、重要な支柱の源となるものであろう。

## 5. 考 察

アクティブ・ラーニングは、説明概念や用語としては新しいものであろうが、その内実となる個々の教育手法そのものは決して新しいものではなく、古くから大学教育の中に普通に行われていることとして存在しているものに他ならない。そのアクティブ・ラーニングが、今、あらためて注目されているのは、世界的な大学教育の改変の流れの中で〈学習者中心の教育〉の模索が本格化してきたこととも呼応するからであろう。〈学習者中心の教育〉では、「教員が何を教えたか」ではなく「学生が何をできるようになったのか」を基準として教育を考えるが、アクティブ・ラーニングが注目されているということは、講義形式の授業だけではなく学生が能動的に授業に参加する授業形態が（一般的な知識伝達型の講義をも含めて）今まで以上に求められてきた中で、新たなアクティブ・ラーニングという用語が与えられたと捉えている。

アクティブ・ラーニングの大きな特徴は、言語による伝達を超える側面を多分に包含しているということである。知識伝達型の講義という授業形態は、基本的に言語または視覚による一方向的な伝達が基本とされるが、アクティブ・ラーニングには、言語または視覚により伝達化される要素以上の様々な事柄が含まれる。言語または視覚化された要素を中心に進む一般の授業と異なり、アクティブ・ラーニングとして行う授業実践には、数多くの側面がある。例えば、一つのPBLを想定するならば、その授業内で行われていることは、問題を発見し、調査し、基礎的学習をし、情報を収集し、思惟を巡らし、筋道を立て推考し、他者と対話し、協働し、まとめ、プレゼンテーションの準備・発表を行い、そしてそれら一連を実践するということになる。実際のこのプロセスは、おそらく通常の講義聴講やレポート学習に代表される一般的な学びに比して、相当の広さと豊かさを持ちうるものと考えられる。

ここで、これまでのアクティブ・ラーニングの一試行から、保育者養成を担う大学等の教育の方向性について若干の言及を加えてみたい。

保育者養成を担う大学等における学びの多くは、一般的には命題知や基礎技能の習得である。そして、その成果を推し量る評価として行われるのが各種の試験であり、そこでは公正さを期するために命題知あるいは基礎技能の正確性を判定する方法で行われている。

しかし、実際の現場で求められるのは、命題知や基礎技能のみではなく、むしろ命題知および基礎技能を基礎とした実践知や活用（応用）知である。保育における実際の場面では、断片的な命題知を知っているということや、大学で習得した基礎技能ができるということだけでは役に立たないことが日常的に限りなく発生する。これは無論、命題知や基礎技能が無用ということではなく、命題知・基礎技能を実際に活用できる知や技法へと変容させていく力や、保育における諸現実の場面で求められる実践の知や技法を創発していく力が求められていることを示唆していると解釈すべき現象であろう。そして、絶えない問いの設定と探究姿勢の文脈から派生するあらためての命題知・基礎技能を掘り下げて学習しようとする志向性を育成することも今後の教育に対

して示唆しているとも考える。つまり、そうした学習者の育みが具現化しうる教育課程の編成・実施が、保育者養成を担う大学等において急務ではなかろうか。

また、これらは、かねてより指摘され続けてきたにもかかわらず、具体的な改善に至っていない未解決の事項とも言えまいか。そうであるならば、専門家としての成長のために知の探究を求め続け、大学等を卒業後も学び続けていく実践家の養成に向けて再構築を図ることが、保育者養成としての大学等の教育に求められている喫緊の課題ではなかろうか。

ところで、この命題知から実践知・活用（応用）知への変容は、「受動的学習」から「能動的学習」への変容と一体のものである。命題知を得るための学習は、受動的ながらも講義を聴くことで一定程度達成されるが、実践知・活用（応用）知を創発していくための学習は、一方向的な講義のみによっては成立しがたい。これらは、何らかの学びの協同体に参画し、実践的な場で活動し、問題解決に向けた行動を連続化することにおいてこそ身につけていくものであろう。また、このことは、たとえ知識伝達型の講義系科目であろうと、必然的に能動的な学習態度を促すような授業となることが必須であることを含意している。

命題知から実践知・活用（応用）知への、そして受動的学習から能動的学習へと学生の学習姿勢・態度変容を促すためには、学びの協同体として機能するグループワークの実施と問題発見・解決型の PBL 等の取り組みが不可欠であることは言うまでもないが、この学びは初年次教育のように単年度で完結するものではなく、初年次から組み込まれ卒業時まで系統的に展開され、卒業後にこそ継続発展していく力の素地を培うことに意義がある。したがって、ただ単にグループワークや PBL 等に取り組みば良いというものではない。

保育というあいまいで不確実かつ複雑な問題への向き合いから蓄積されていく実践知を求め、状況との対話を不断に重ね、省察（reflection）を常に行い続けるなかでの学びから生成されてくる知を獲得していきつつ、さらなる命題知やスキルを求めていくという能動的な学習者の教育が求められる。そのためには、学生が目標設定・計画化を図り、学び、実践し、レビューして再度目標設定・計画化を行える PDCA サイクルを自主・自律的にかつ日常的に行える能力を培う仕組みづくりとしての総体的なカリキュラムデザインに取り組むことが避けられない。

## 6. 課 題

本稿の中の試行では、アクティブ・ラーニングのカリキュラムデザインにおける位置づけについてはまだ検討されておらず、現時点ではあくまで「保育実習指導」および「ゼミ」という一教科目の範疇で指導方法を検討しているにすぎない。今後は、包括的なカリキュラムデザインのなかでアクティブ・ラーニングの位置づけや構成等を検討していくことが求められよう。

また、評価の項目としての客観的妥当性の検証や、信頼性を有する試験方法による各プログラムの効果測定は（ワールド・カフェの効果測定<sup>10)</sup>を除いて）ほぼ実施していない。ただし、個々

のプログラムの有意性は測定が可能ではあるが、アクティブ・ラーニングが複合的にかつ長期にわたり実施された場合（もちろんその方が望ましいであろう）、その総体的な効果の測定は困難であると考え。仮に何らかの反応が現れたとして、果たしてそれがアクティブ・ラーニングにのみ起因すると証明することは困難であろう。むしろ、包括的なカリキュラムデザインの検討と併せて、評価のあり方自体を検討することが求められる。その際、評価においては、なにをもって有意な変容とするか（どういう成長を望むか）、すなわちアウトカム評価の観点からカリキュラムポリシーおよびデュプロマポリシーとの関連において検討することが求められよう。そして、なにより日常のアクティブ・ラーニング実践におけるディティールにこだわり、リフレクションを丁寧に行いながら連続的に優れた実践を積み上げ、プログラムや教授法のスパイラルアップを図っていくことが肝要であろう。

そして、実施しながら検討の必要性を強く感じたのは、プロジェクト型 PBL 開始以降の教員の役割である。プロジェクト型 PBL には教員自身にも関与を任意性に委ねてはいるが、関与した教員の実感ではその時々に応じて果たすべき教員の役割としてメンターやサポーター、スーパーバイザー等の複合的機能を求められると同時に、負担が大きくなる（いわゆる持ちコマ以外の非定型的業務となる）ため、この点についてはさらなる検討が必要である。

さらに、アクティブ・ラーニングは単独で行うよりも教員が連携して複数で行う方がより効果的であろうが、いかに大学の教員が相互に同僚性・協働性を発揮し、チームで実行体制を構築できるかということについては（それぞれの組織文化の違いもあるが）一般的には課題が多いと推察される。

最後に、インセンティブについてである。確かにアクティブ・ラーニングは近年注目されており、その取り組みに関する研究や新たなアプローチの開発も著しいが、これが一部教員の個人的努力では限界があるため、大学として組織的（教学的）取り組みが担保され、教員の能動性を誘発できるかがなよりの課題であろう。

## 注

- 1) ここで言う『養成』とは、保育士養成課程での『養成』すなわち養成校における教育と、保育実践現場での『養成』すなわち現任者研修等の双方を指す。筆者らは、「保育者の養成は、養成校において完結するものではなく、卒後も保育者である限り続けられるもの」という立場である。
- 2) 溝上慎一、2007「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」名古屋高等教育研究第7号所収、p. 271
- 3) ここで言う『任意』とは、「拘束性・義務性がなく、自由度と選択性が高い」という意味である。つまり、このプロジェクトへの参加はいわゆる単位認定やその評価とは無縁で（教員により強制されることなく）、参加するもしないも、離合集散も新規集結や発展も、まったくの自由意思であるということである。

- 4) 和田明人・井上孝之・上村裕樹：「対話による集合知の創生に関する研究」, 全国保育士養成協議会第 49 回研究大会研究発表論文集, pp. 194-195, 2010.
- 5) 上村裕樹・他：「“ワールド・カフェ”の保育者養成教育への試行 — 保育実習指導への適用と考察 —」全国保育士養成協議会第 49 回研究大会研究発表論文集, pp. 214-215, 2010.
- 6) 井上孝之・他：「“ワールド・カフェ”による保育現場の学び支援 — 現任保育者研修への適用 —」全国保育士養成協議会第 49 回研究大会研究発表論文集, pp. 288-289, 2010.
- 7) Uemura, H. et al., Support of learning in combination training of nursery teacher and teacher of nursery teacher training school: Content analysis of harvesting in the World Café, the 12th PECERA's Annual Conferences, 2011.
- 8) OST は、一見、自由度が高く見えるが、実際には話し合いの構造とプロセスがしっかり組み込まれている。
- 9) WSA の中でワールド・カフェと OST に限ることとなった理由は、AI とフューチャー・サーチは、実施に際して基本的には二日以上時間を必要とするため、一養成校の通常の授業設定内で行うには困難であるからである（筆者は WSA の汎用化を図るうえで、多くの保育士養成校において簡便に取り組めるよう、これらプログラムの汎用化に向けて試行検討を進めていく必要があると考えている）。
- 10) これについては、筆者らによる「保育実習指導における対話と協働（その 1）— ワールド・カフェの試行と効果 —」『東北福祉大学研究紀要 第 36 巻』（2012）、235-250 頁を参照されたい。

#### 参考文献

- 河合塾, 2011, 『アクティブラーニングでなぜ学生が成長するか — 経済系・工学系の全国大学調査からみえてきたこと —』, 東信堂
- 山田礼子, 2012, 『学士課程教育の質保証へむけて — 学生調査と初年次教育からみえてきたもの』, 東信堂
- 鳴門教育大学コア・カリ開発研究会 編, 2006, 『教育実践学を中核とする 教員養成コア・キュラム — 鳴門プラン —』, 暁教育図書
- 溝上慎一, 2007, 「アクティブ・ラーニング導入の実践的課題」名古屋高等教育研究第 7 号所収
- 山地弘起・川越明日香, 2012 「国内大学におけるアクティブラーニングの組織的実践事例」長崎大学大学教育機能開発センター紀要第 3 号
- 笠原千絵・山本秀樹・加藤善子, 2008, 「講義科目でアクティブ・ラーニングを可能にする基本構造: 社会福祉専門職教育関連科目における実践から」関西国際大学研究紀要第 9 号
- 藤木剛康, 2011, 「課題解決型学習の可能性 — 三重大大学の事例をもとに —」和歌山大学経済学会『研究年報』第 15 号
- 金川めぐみ, 2011, 「問題解決型学習の具体例 — 三重大大学・PBL セミナーの取り組みから —」和歌山大学経済学会『研究年報』第 15 号